



Häkkilä Sonja

Varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välinen sensitiivinen vuorovaikutus lasten sosiaalisen osallisuuden kivijalkana

Kandidaatintutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatus  
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välinen sensitiivinen vuorovaikutus lasten sosiaalisen osallisuuden kivijalkana (Sonja Häkkilä)

Kandidaatintutkielma, 34 sivua

Huhtikuu 2020

---

Tämä kandidaatintutkielmani käsittelee varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välistä vuorovaikutusta lasten sosiaalisen osallisuuden rakentumisen näkökulmasta. Tutkielmani kokoaa yhteen olennaisimmat pedagogiset ratkaisut, jotka edistävät sekä varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välistä sensitiivistä vuorovaikutusta että lasten sosiaalista osallisuutta. Tutkielmani on vahvasti linjassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) kanssa.

Vuorovaikutus henkilöstön ja lasten välillä on varhaiskasvatuksen keskeinen laatutekijä. Varhaiskasvatustyötä normittava asiakirja, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018), velvoittaa laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumiseen koko maassa. Lisäksi varhaiskasvatuslaki (2018) määrää yhdeksi varhaiskasvatuksen tavoitteeksi lasta kunnioittavan toimintatavan. Tästä huolimatta tutkimukset osoittavat, että vuorovaikutuksen laatu varhaiskasvatuksessa vaihtelee. Tämä on huolestuttavaa, koska vuorovaikutuksella ja lasten sosiaalisen osallisuuden toteutumisella on niin vahva yhteys. Varhaiskasvatuksen henkilöstön sitoutuneisuus ja aktiivinen läsnäolo, pedagoginen ryhmäsensitiivisyys sekä pienryhmätoiminta ovat keskeisiä henkilöstön ja lasten välisen sensitiivisen vuorovaikutuksen sekä lasten sosiaalisen osallisuuden vaalimisen näkökulmasta.

Tutkimusmenetelmäni on kuvaileva, integroiva kirjallisuuskatsaus, mikä on mahdollistanut ilmiön monipuolisen tarkastelun niin kotimaisia kuin kansainvälisiäkin lähteitä hyödyntäen. Pääasiassa olen käyttänyt vain tuoreita, viimeaikaisia tutkimuksia, jotta tutkielmani kohdentuisi mahdollisimman hyvin tämän päivän varhaiskasvatukseen.

Avainsanat: läsnäolo, sensitiivisyys, sosiaalinen osallisuus, varhaiskasvatus, vuorovaikutus

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Vuorovaikutus ja lasten sosiaalinen osallisuus varhaiskasvatuksessa .....</b>	<b>7</b>
2.1	Varhaiskasvatus .....	7
2.2	Vuorovaikutus.....	8
2.3	Lasten sosiaalinen osallisuus .....	10
<b>3</b>	<b>Tutkimuksen toteutus .....</b>	<b>12</b>
3.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	12
3.2	Tutkimusmenetelmä .....	12
<b>4</b>	<b>Varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen merkitys lasten sosiaalisen osallisuuden rakentumisen näkökulmasta .....</b>	<b>15</b>
4.1	Varhaiskasvatuksen henkilöstö mallinnäyttäjänä .....	15
4.2	Turvallinen ja myönteinen ilmapiiri .....	16
4.3	Varhaiskasvatuksen henkilöstö vertaissuhteiden ja yhteisleikin tukijana .....	17
<b>5</b>	<b>Varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välistä sensitiivistä vuorovaikutusta ja lasten sosiaalista osallisuutta edistävät pedagogiset ratkaisut.....</b>	<b>20</b>
5.1	Varhaiskasvatuksen henkilöstön sitoutuneisuus ja aktiivinen läsnäolo .....	20
5.2	Pedagoginen ryhmäsensitiivisyys ja myötätuntokulttuuri .....	21
5.3	Pienryhmätoiminta.....	22
<b>6</b>	<b>Yhteenveto ja pohdintaa .....</b>	<b>24</b>
6.1	Tutkimusprosessi .....	26
6.2	Jatkotutkimusideat .....	28
	<b>Lähteet .....</b>	<b>29</b>

# 1 Johdanto

Tässä tutkielmassa syvennyn varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten väliseen vuorovaikutukseen lasten sosiaalisen osallisuuden rakentumisen näkökulmasta. Nostan esille pedagogisia ratkaisuja, joilla voi edistää sekä henkilöstön ja lasten välistä sensitiivistä vuorovaikutusta että lasten sosiaalista osallisuutta. Lämmin ja sensitiivinen vuorovaikutus on lasten sosiaalisen osallisuuden lähtökohta (Booth, 2011, s. 312; Opetushallitus, 2018, s. 30), minkä vuoksi minusta on mielekästä yhdistää nämä varhaiskasvatuksen kaksi keskeistä elementtiä ja tarkastella niitä tämän tutkielman muodossa.

Varhaiskasvatus, kuten koko muu elämämme, on täynnä vuorovaikutusta. Se koostuu niin sanallisesta kuin sanattomastakin viestinnästä ihmisten välillä. Ahosen (2017b, s. 78) mukaan vuorovaikutus on varhaiskasvatuksen keskeisin ja sitä eniten määrittelevä tekijä. Sitä tapahtuu monien toimijoiden välillä, kuten varhaiskasvatuksen henkilöstön kesken, varhaiskasvatuksen henkilöstön ja perheiden välillä sekä lisäksi lasten keskinäisissä suhteissa. Sensitiivistä vuorovaikutusta luonnehtii lapsen asian äärelle pysähtyminen ja pyrkimys tavoittaa lapsen kokemus (Ahonen, 2017a, s. 78). Tällä on yhteys lasten sosiaalisen osallisuuden rakentumiseen, minkä keskiössä ovat lasten vertaissuhteet ja niihin osalliseksi pääseminen (Pihlaja & Viitala, 2018, s. 64). Tämän varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, s. 21, 39, myöhemmin tekstissä vasu) määrittelee lapsen oikeudeksi ja varhaiskasvatuksen henkilöstön yhdeksi tärkeimmäksi tehtäväksi.

Varhaiskasvatuspäivään mahtuu monenlaisia henkilöstön ja lasten välisiä vuorovaikutustilanteita alkaen siitä hetkestä, kun lapsi saapuu varhaiskasvatusryhmäänsä ja päättyen siihen, kun hän poistuu vanhempansa tai muun huoltajansa kanssa kotimatalle. Puroilan ja Estolan (2012, s. 23) tutkimus osoittaa, kuinka päivän aloitus voi määrittää lapsen koko päivän kulun varhaiskasvatuksessa (myös Costiander & Helin, 2018, s. 28). Siksi siihen tulisi mielestäni panostaa heti ensi minuuteilta lähtien. Merkityksellistä on, kuinka lapsi otetaan aamulla vastaan, miten perushoitotilanteet (ruokailu, hygieniasta huolehtiminen, päivälepo), leikki, ulkoilu ja siirtymätilanteet nähdään; ovatko ne tärkeitä, vuorovaikutuksellisia tilanteita vai kiireen ja suorittamisen sävyttämiä?

Vasu (2018, s. 22) velvoittaa henkilöstöä myönteisten vuorovaikutussuhteiden luomiseen lasten kanssa. Lisäksi varhaiskasvatuslaki (2018, 3§) nostaa esille lasta kunnioittavan vuorovaikutuk-

sen. Vasu on toiminut vuodesta 2016 lähtien velvoittavana asiakirjana, ja sen yhtenä tarkoituksena on taata laadukas varhaiskasvatus koko maahan (Opetushallitus, 2018, s. 7). Tästä huolimatta tutkimukset ovat osoittaneet, että vuorovaikutuksen laatu vaihtelee eri varhaiskasvatusyksiköiden välillä (Ahonen, 2017b, s. 59). Kalliala (2009, s. 29) ihmettelee, kuinka vähän henkilöstön ja lasten välisistä vuorovaikutuksen ongelmista puhutaan ja kirjoitetaan. Siren-Tiusanen (2001, s. 18) nostaa osuvasti esille epäkohdan, jonka mukaan ”lapsi maksaa aina myöhemmässä elämässään hintaa sellaisista vuosista, jotka hän on joutunut elämään välinpitämättömyydessä, epäluotettavassa ja epäjohtamukaisessa kasvuympäristössä”. Toivon kovasti, että tämä epäkohta korjaantuu lähitulevaisuudessa, minkä vuoksi siitä on mielestäni tärkeä puhua ja kirjoittaa. On huomattava, että kyseessä on laajalla alueella esiintyvä ongelma, koska myös Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus (2017, s. 5) tunnustaa varhaiskasvatuksen laadun huolenaiheeksi. Olisi syytä muistaa Puolimatkan (2010, s. 38) esittämä vaatimus kasvatukselle; sen ”tulee tapahtua moraalisesti hyväksyttävällä tavalla”.

Pidän vuorovaikutusta varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välillä merkittävänä, koska sillä on suora yhteys lasten sosiaalisen osallisuuden toteutumiseen. Olen itse saanut nähdä ryhmän, jossa varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välillä vallitsee sensitiivinen, lämmin ja lasta kunnioittava vuorovaikutus. Olen myös nähnyt, miten suotuisasti se vaikuttaa lasten sosiaalisen osallisuuden toteutumiseen. Kuten Hermanfors (2017, s. 92) ja Kalliala (2009, s. 102) nostavat esille: henkilöstön ja lasten välinen kunnioittava työtapo välittyy myös lasten keskinäisiin suhteisiin.

Aiemmin opettajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta on tutkittu suhteessa lasten kehitykseen ja oppimiseen (ks. Salminen, 2014). Yhdistämällä henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen sekä lasten sosiaalisen osallisuuden saan omanlaisen näkökulman ilmiöön. Sosiaalisen osallisuuden tutkimus on pääsääntöisesti kohdistunut erityistä tukea tarvitseviin lapsiin (ks. Viitala, 2014). Tämä tutkielma sen sijaan paneutuu inklusion periaatteiden mukaisesti jokaisen lapsen sosiaalisen osallisuuden rakentumiseen.

Aiheeni ajankohtaisuudesta kertoo myös Kankaan ja Brotheruksen (2017, s. 198) huomio, jonka mukaan sosiaalista osallisuutta koskevalle tuoreelle tutkimustiedolle on kysyntää varhaiskasvatuksen kentällä. Aihe on merkittävä lisäksi sen vuoksi, että lasten sosiaalinen osallisuus varhaiskasvatuksessa ehkäisee syrjäytymistä, millä puolestaan voi olla kauaskantoiset vaikutukset yksilön tulevaisuuteen (Laaksonen, 2012, s. 13). Täten toivon tämän tutkielman herättämään pohdintaa, mitä itse kukin varhaiskasvatuksen henkilöstöön kuuluva voi tehdä, jotta

jokaista lasta kunnioittava vuorovaikutus ja sitä kautta myös lasten sosiaalinen osallisuus voisi toteutua parhaalla mahdollisella tavalla.

## **2 Vuorovaikutus ja lasten sosiaalinen osallisuus varhaiskasvatuksessa**

### **2.1 Varhaiskasvatus**

Alila ja Ukkola-Mikkonen (2018, s. 78) pitävät varhaiskasvatusta lapsen oikeutena (myös Opetushallitus, 2018, s. 14). Se voidaan nähdä perustana kaikelle myöhemmälle kehitykselle (Ojala, 2015, s. 1), eikä ainoastaan yksilönä, vaan yhteisössä elämisen näkökulmasta (Parviainen, 2018, s. 45).

Varhaiskasvatus määritellään vasussa (2018) alle kouluikäisten lasten kasvatukseksi, opetukseksi ja hoidoksi, missä painottuu pedagogiikka. Lisäksi varhaiskasvatuksen tulee olla suunnitelmallista ja tavoitteellista (Opetushallitus, 2018, s. 7-8). Alilan ja Ukkola-Mikkosen (2018) mukaan pedagogiikka perustuu tieteelliseen tietoon. Heidän mukaansa se on ammatillista käytännön toimintaa, joka tukee lasten hyvinvointia ja oppimista. Lisäksi he kuvaavat sitä kokonaisvaltaisena, lasten ja henkilöstön välisenä vuorovaikutuksena ja yhdessä toimimisena (Alila & Ukkola-Mikkonen, 2018, s. 77). Salminen (2018, s. 168) näkee pedagogiikan tarkoituksellisenä toimintana, jossa yhdistyy tieto lasten kasvusta ja kehityksestä sekä tilannetietoisuus ja vuorovaikutuksellinen herkkyyys. Myös tässä tutkimuksessa pedagogiikka on isossa roolissa, kun nostan luvussa 5 esille pedagogisia ratkaisuja, jotka edistävät sekä varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välistä sensitiivistä vuorovaikutusta että lasten sosiaalista osallisuutta.

Vasun (2018) mukaan varhaiskasvatusta järjestetään niin päiväkodissa, perhepäivähoidossa kuin avoimessa varhaiskasvatustoiminnassakin. Tässä tutkimuksessa huomioni kiinnittyy päiväkotiin, mikä on yleisin varhaiskasvatusmuoto Suomessa. Päiväkodin henkilöstö koostuu moniammatillisista tiimeistä, mutta pedagoginen vastuu on varhaiskasvatuksen opettajalla (Opetushallitus, 2018, s. 17-18). Aiemmissa tutkimuksissa on tarkasteltu varhaiskasvatuksen opettajan ja lasten välistä vuorovaikutusta (ks. Salminen, 2014). Näen koko tiimin työpanoksen tärkeänä, minkä vuoksi tarkastelen varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välistä vuorovaikutusta suhteessa lasten sosiaalisen osallisuuden rakentumiseen.

Leikki, havainnointi, dokumentointi, arviointi ja kehittäminen ovat erottamaton osa varhaiskasvatusta. Leikki on mainittu niin vasun (2018, s. 21-22) arvoperustassa kuin oppimiskäsityksessäkin. Vaikka lapset eivät leiki oppiakseen, leikillä on vahva yhteys lasten oppimiseen, kehittymiseen ja hyvinvointiin (Ahonen, 2017b, s. 90-91). Lasten leikki on eräs tärkeä havainnoinnin

kohde varhaiskasvatuksessa. Vasun (2018, s. 57) mukaan kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen vaatii jatkuvaa havainnointia, dokumentointia ja arviointia. Havainnoinnin kautta henkilöstö oppii tuntemaan lapset (Tast, 2017, s. 20). Se mahdollistaa myös lasten aloitteisiin vastaamisen (Opetushallitus, 2018, s. 39). Lisäksi havainnointi varmistaa yksinäisten lasten näkyväksi tulemisen henkilöstölle (Tast, 2017, s. 20). Ahosen (2017b, s. 145) mukaan havainnoinnin ei tule kohdistua yksittäisen lapsen ongelmiin, vaan siihen, miten varhaiskasvatuksen henkilöstö voi tukea lasta aiempaa paremmin. Näin havainnointi yhdistettynä dokumentointiin avaa tien muun muassa henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen kehittämiseksi. Nykyään korostetaan pedagogista dokumentointia, mikä sisältää refleктоivan otteen. Se tarkoittaa havainnoidun aineiston eli dokumenttien tarkastelua (Ahonen, 2017b, s. 143-144) ja arviointia työyhteisössä.

## **2.2 Vuorovaikutus**

Ahonen (2017b, s. 78) katsoo vuorovaikutuksen olevan erottamaton osa varhaiskasvatusta. Karjalaisen (2017) ja Katajan (2018b) mukaan se on läsnä varhaiskasvatuksen arjen päivittäin toistuvissa tilanteissa, kuten ruokailuissa, erilaisissa opetustilanteissa ja vessakäynneillä. Lisäksi vuorovaikutuksella on iso merkitys, kun henkilöstö ohjaa ja tukee lasten vertaissuhteita esimerkiksi leikkitalanteissa.

Puhutun kielen lisäksi nonverbaalisella viestinnällä on Ahosen (2017a) mukaan vuorovaikutustilanteessa ratkaiseva merkitys. Kielen avulla voimme tuoda ilmi ajatuksiamme, mielipiteitämme ja tunteitamme (Ahonen, 2017a, s. 58-59). Hännikäinen (2015) ajattelee, että verbaalinen viestintä ei ole ainoastaan sitä, mitä varhaiskasvatuksen henkilöstö sanoo, vaan myös tapa, jolla he kommunikoi lasten kanssa. Se ilmenee siitä, katsovatko ja kuuntelevatko he tarkkaavaisesti, mitä lapsilla on sanottavanaan sekä puhuvatko he itse ystävällisellä ja kunnioittavalla tavalla lapsille (Hännikäinen, 2015, s. 6). Nonverbaalinen viestintä pitää puolestaan sisällään kehon asennon, eleet, ilmeet, äänensävyt ja -painon ja jopa fyysisen etäisyyden, joka ihmisten välillä on (Ahonen, 2017a, s. 58). Puroila ja Estola (2012, s. 29) nostavat artikkelissaan esille, että myös hiljaisuus ja vetäytyminen ovat osa vuorovaikutuksen keinoja.

Käytännön varhaiskasvatuksessa nonverbaalinen vuorovaikutus näkyy siinä, tarjotaanko lapsille lohtua, näyttääkö henkilöstö innostuneelta ja kiinnostuneelta lapsista sekä vaikuttavatko he iloitsevan suhteestaan lapsiin (Hännikäinen, 2015, s. 6). Asenteella, jolla henkilöstö työskentelee, on ratkaiseva merkitys; lapselle välittyy siitä kokemus, toimivatko he hänen kanssaan



vastahakoisesti vai sydämen halusta (Noddings, 2013, s. 19-20). Vuorovaikutustilanteessa tällä nonverbaalilla viestinnällä on vielä suurempi merkitys kuin sanoilla, joita sanomme. Erityisen suuri merkitys sillä on aivan pienten lasten kohdalla (Ahonen, 2017a, s. 59).

Baen (2012) mukaan lapset saattavat ottaa kontaktia varhaiskasvatuksen henkilöstöön hyvin hienovaraisesti; koskettamalla, yrittämällä ottaa katsekontaktia, kumartumalla / nojaamalla eteenpäin tai osoittamalla jotain. Tähän voi yhdistyä myös sanallinen kommunikointi (Bae, 2012, s. 59-60). Karjalainen (2017, s. 16) nostaa esiin varhaiskasvatuksen henkilöstön eettisen vastuun ja velvoitteen vastata lapsen kutsuun. Joskus esimerkiksi pelkkä lapsen katse voi viestiä halusta päästä johonkin tiettyyn leikkiin. Silloin on tärkeää, että varhaiskasvatuksen henkilöstö havaitsee tämän ja auttaa lasta leikkiin pääsyssä.

Kaikki vuorovaikutustilanteeseen osallistuvat vaikuttavat siihen, miten vuorovaikutus etenee (Bae, 2012, s. 56). Vuorovaikutuksen kautta niin lapset kuin varhaiskasvatuksen henkilöstökin muovaavat omaa ja toisten elämää sekä yhteisöä, jossa he elävät (Virkki, 2015, s. 5). Silti vastuu toimivasta vuorovaikutuksesta on aina henkilöstöllä (Antila, 2017, s. 57). Varhaiskasvatuksen henkilöstön asenteet, oletukset ja uskomukset vaikuttavat vahvasti vuorovaikutuksen taustalla (Kataja, 2018b). Lisäksi aiemmilla vuorovaikutuskokemuksilla ja varhaiskasvatuksen henkilöstön arvoilla on oma roolinsa tilanteessa (Ahonen, 2017a, s. 61; Booth, 2011, s. 308; Puolimatka, 2010, s. 14). Siksi arvokeskustelut ovat perusteltuja erityisesti uuden työtiimin aloittaessa yhteistyötä, mutta myös sopivin väliajoin (ks. myös Berthelsen, Brownlee, & Johansson, 2009, s. 61).

Onnistunutta vuorovaikutusta varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välillä luonnehtii useiden tutkijoiden ja alan asiantuntijoiden mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön läsnäolo (ks. Ahonen, 2017a; Viljamaa, Juutinen, Estola, & Puroila, 2018), kuuntelu (ks. Hännikäinen, 2015) ja sensitiivisyys (ks. Dalli ym., 2011; Karjalainen, Hanhimäki, & Puroila, 2019; Kalliala, 2009). Costianderin ja Helinin (2018, s. 28) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön tärkein tehtävä on kuunnella ja olla sensitiivinen suhteessa lapsiin.

Tärkeä huomio on se, että esimerkiksi Bae (2012) keskittyy henkilöstön jäsenen ja yksittäisen lapsen väliseen vuorovaikutukseen. Sen sijaan Zachrisenin (2016) mukaan lapsen sosiaalisen osallisuuden rakentumisen näkökulmasta henkilöstön ja lapsiryhmän välinen vuorovaikutus on itse asiassa vielä merkityksellisempää. Lapsiryhmän kanssa työskennellessään henkilöstö pysyy huomioimaan lapset sekä yksilöinä että tärkeinä vertaisryhmänsä jäseninä (Zachrisen, 2016,

s. 190). Siksi syvennyn luvussa 4 henkilöstön ja lapsiryhmän väliseen vuorovaikutukseen ryhmäytymisen eri vaiheissa sekä yhteisleikin aikana. Samoin luvussa 5 käsittelen muun muassa pienryhmätoimintaa, joka vaikuttaa suotuisasti niin henkilöstön ja lasten väliseen vuorovaikutukseen kuin lasten sosiaalisen osallisuudenkin toteutumiseen.

### **2.3 Lasten sosiaalinen osallisuus**

Vuonna 2016 osallisuus sai aiempaa vahvemman jalansijan vasussa. Kyseistä käsitettä voidaan tulkita ja se voidaan ymmärtää monella tavalla (Ahonen, 2017b, s. 68; Kataja, 2018a). Virkin (2015) mukaan osallisuutta voi tarkastella niin yksilön kuin yhteisönkin näkökulmasta. Yksilön näkökulma huomioi yksittäisen lapsen tarpeet, valmiudet ja kiinnostuksen kohteet, yhteisöllinen puoli tuo esiin halun kuulua ryhmään ja kokea osallisuutta toisten kanssa (Virkki, 2015, s. 131; myös Berthelsen, 2009, s. 90). Tässä tutkielmassa huomioni kohdistuu nimenomaan viimeksi mainittuun osallisuuden ulottuvuuteen, toisin sanoen sosiaaliseen osallisuuteen. Sajaniemen (2017, s. 8) mukaan tarve kuulua ryhmään, kokea sosiaalista osallisuutta, on ihmisen tärkeimpiä perustarpeita.

Tarkastelen lasten sosiaalista osallisuutta näkökulmasta, mikä painottaa varhaiskasvatuksen henkilöstön optimaalista tapaa olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa (Roos, 2017, s. 24). Sen myötä lapsi tulee kuulluksi ja nähdyksi omana ainutlaatuisena itsenään, mikä luo hyvän pohjan lapsen sosiaalisen osallisuuden rakentumiselle (Sajaniemi, 2017, s. 8). Käsittelen sosiaalista osallisuutta Viitalan (2018, s. 64) tavoin lasten keskinäisten vuorovaikutussuhteiden, leikkeihin ja yhteiseen tekemiseen mukaan pääsemisen ja ulkopuolelle jäämisen näkökulmista. Sosiaalisesta osallisuudesta puhuttaessa ollaan osallisuuden ytimessä (Pihlaja & Viitala, 2018, s. 64), jonka vuoksi on perusteltua sivuta myös osallisuuden käsitettä.

Lapsen osallisuus painottaa lapsilähtöisyyttä, mikä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että lapset olisivat päätöksentekijöitä kaikessa (Costiander & Helin, 2018, s. 27; Kataja, 2018a). Sen sijaan osallisuus ja lapsilähtöisyys vaativat onnistuakseen aikuisjohtoista otetta (Costiander & Helin, 2018, s. 27), jossa varhaiskasvatuksen opettaja yhdessä muun tiimin kanssa kantaa pedagogisen vastuun ryhmän toiminnasta. Virkin (2015) tutkimuksen mukaan lapsilähtöisyys on asenne ja ilmapiiri, joka sallii lasten valinnat. Lisäksi se on hetkessä elämistä, lasten kykyjen ja mielipiteiden huomioon ottamista sekä yksilöllistä huomioimista (Virkki, 2015, s. 113-114). Baen (2009) mukaan osallisuutta tukeva varhaiskasvatuksen henkilöstö seuraa lapsen aloitteita ja vastaa lapsen tunteisiin. Lisäksi heillä on leikkisä asenne sekä kyky vaihtaa näkökulmaa ja

nähdä asiat lapsen kannalta (Bae, 2009, s. 400). Myös Noddings (2013, s. 15) painottaa lapsen asemaan asettumisen merkitystä. Roos (2017, s. 24) muistuttaa toisesta tärkeästä asiasta: sen lisäksi, että lapsi saa ilmaista omia toiveitaan ja tarpeitaan, osallisuuteen kuuluu olennaisella tavalla toisten ihmisten huomioiminen. Lapsen sosiaalisen osallisuuden toteutumisen kannalta se on ensiarvoinen taito.

Lasten sosiaalinen osallisuus käsittelee ystävyyttä ja suhteita ikätovereihin. Tämä korostuu myös yhteenkuuluvuuteen liittyvässä tutkimuksessa (ks. Juutinen, 2018), minkä rinnastan kuuluvan sosiaaliseen osallisuuteen. Lisäksi puhutaan yhteenkuuluvuuden tunteesta (*the sense of belonging*) ja yhteenkuuluvuuden politiikasta (*politics of belonging*), kuten esimerkiksi Stratigos, Bradley ja Sumsion (2014, s. 183) kirjoittavat. Yuval-Davis (2006, s. 197) kuvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta emotionaalisena kiintymyksenä; yksilö tuntee olevansa kuin kotonaan. Booth (2011, s. 310) katsoo sosiaalisen osallisuuden tuovan lapselle mukana oloa ja hyväksyntää. Yhteenkuuluvuuden politiikka puolestaan on erilaisissa suhteissa rakentuva ilmiö; kuinka ihmiset toimintaympäristössään rakentavat ja tuottavat yhteenkuuluvuutta, mutta myös toisaalta poissulkemista (Juutinen, 2015, s. 161; 2018, s. 40, 55). Tässä tutkielmassa huomioni kiinnittyy siihen, kuinka varhaiskasvatusyksikön pedagogiset rakenteet tuottavat sosiaalista osallisuutta ja poissulkemista, jotka ovat yhteen kietoutuneita (ks. myös Juutinen, 2018, s. 19; Stratigos ym., 2014, s. 178). Samalla, kun rakentaa yhteenkuuluvuutta toisen kanssa, sulkee yhtä aikaa muita ulkopuolelle (Puroila & Estola, 2012, s. 33). Toisaalta Koivulan ja Hännikäisen (2017, s. 17-19) tutkimus osoittaa, että onnistuessaan yhteenkuuluvuus voi laajeta koskemaan koko ryhmää, ei vain parhaimpia kavereita.

Kuten edellä on käynyt ilmi, osallisuutta voi tarkastella eri näkökulmista. Tässä tutkielmassa olen tehnyt tietoisien rajauksen, jonka myötä tutkielmani kohdistuu varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen sekä lasten sosiaalisen osallisuuden rakentumisen keskinäiseen suhteeseen. Pidän tätä hedelmällisenä myös siitä syystä, että nämä kaksi nivoutuvat tiiviisti varhaiskasvatuksen kontekstissa yhteen.

### 3 Tutkimuksen toteutus

#### 3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on syventää varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen merkitystä lasten sosiaalisen osallisuuden rakentumisen näkökulmasta. Lisäksi tarkastelen tutkimuksessani, kuinka sensitiivistä vuorovaikutusta ja lasten sosiaalista osallisuutta voi edistää varhaiskasvatuksen kontekstissa. Vasu (2018) toimii tutkielmani punaisena lankana. Siinä ei mainita varsinaisesti sosiaalista osallisuutta, mutta sen sijaan yhteisö ja siinä toimiminen ovat näkyvässä roolissa. Ne ovat myös sosiaalisen osallisuuden keskiössä (Koivula, Siippainen, & Eerola-Pennanen, 2018, s. 255). Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, s. 20) ajattelee tutkimuksen voivan auttaa tarkastelemaan ilmiötä tuoreella ja raikkaalla tavalla sekä herättämään pohdintaa suhteessa totuttuihin tapoihin. Tämän voi lisätä kuulumaan tutkimukseni tavoitteisiin.

Tässä kandidaatintutkielmassa etsin vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1. Millainen merkitys varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisellä vuorovaikutuksella on lasten sosiaalisen osallisuuden rakentumisen näkökulmasta?**
- 2. Millä pedagogisilla ratkaisuilla voi edistää varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välistä sensitiivistä vuorovaikutusta sekä lasten sosiaalista osallisuutta?**

#### 3.2 Tutkimusmenetelmä

Valitsin tutkimusmenetelmäksi kuvailevan kirjallisuuskatsauksen, jonka tarkoitus on koota yhteen aiempia tutkimustuloksia (Grant & Booth, 2009, s. 97). Ne puolestaan luovat pohjaa uusille tutkimustuloksille (Salminen, 2011, s. 1). Hirsjärven ja kollegoiden (2009, s. 121) mukaan kirjallisuuskatsauksen tarkoitus on osoittaa, miten aihetta on tutkimuksissa aiemmin tarkasteltu. Kuvailevaa kirjallisuuskatsausta voi luonnehtia yleiskatsaukseksi, jolla ei ole tiukkoja ja tarkkoja sääntöjä (Salminen, 2011, s. 6).

Kangasniemen ja kollegoiden (2013) mukaan kuvaileva kirjallisuuskatsaus voidaan jakaa neljään vaiheeseen. *Tutkimuskysymyksen muodostaminen* ohjaa koko tutkimusprosessia ja on siten keskeinen osa kuvailevaa kirjallisuuskatsausta. Onnistunut tutkimuskysymys on riittävän täsmällinen ja rajattu, mutta toisaalta väljä, jotta se mahdollistaa ilmiön tarkastelun monesta eri

näkökulmasta. *Aineiston valinnassa* tulee huomioida menetelmän ymmärtämiseen tähtäävä luonne. Kirjallisuuskatsaus keskittyy tutkimuksen kannalta olennaiseen kirjallisuuteen (Hirsjärvi ym., 2009, s. 121). Jokainen valittu tutkimus on oltava suhteessa omiin tutkimuskysymyksiin ja muuhun valittuun kirjallisuuteen. Salminen (2011, s. 6) nostaa esille aineistojen laajuuden. Ne ovat peräisin ajankohtaisista ja tuoreista tutkimuksista sekä kirjallisuudesta (Grant & Booth, 2009, s. 94). Kangasniemi kollegoineen lisää, että lähteiden on oltava tieteellisesti relevantteja. Lähteiden valinta ja lähdekritiikki tulee sisällyttää aineiston käsittelyyn. *Tutkittavan ilmiön kuvailun rakentamisvaiheessa* valitusta aineistosta etsitään oman tutkimuksen kannalta olennaisia seikkoja, jotka rakennetaan sisällölliseksi kokonaisuudeksi. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen *tulosten tarkasteleminen* on viimeinen vaihe, jossa pohditaan sisältöä ja menetelmiä sekä arvioidaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Lisäksi voidaan hahmotella tulevaisuuden haasteita ja kysymyksiä sekä esittää jatkotutkimushaasteet ja johtopäätökset (Kangasniemi ym., 2013, s. 294-297).

Hirsjärvi ja kollegat (2009, s. 19) uskovat, että tutkimuksen teko voi auttaa ymmärtämään käytännössä eteen tulevaa ongelmaa paremmin ja löytämään siihen ratkaisun. Kirjallisuuskatsaus, tarkemmin sanottuna kuvaileva, integroiva kirjallisuuskatsaus, on näin ollen tutkimukseni kannalta hyvä valinta, koska se mahdollistaa ilmiön kuvaamisen mahdollisimman monipuolisesti (Salminen, 2011, s. 8). Hirsjärvi ja kollegat (2009) muistuttavat, että kirjallisuuskatsausta tehtäessä valittu aihe on tunnettava hyvin. Näin saa poimittua relevanttia tietoa suhteessa omaan tutkimukseen (Hirsjärvi ym., 2009, s. 259).

Kuten jo johdannossa kävi ilmi, vuorovaikutusta on tutkittu varhaiskasvatuksen saralla runsaasti. Samoin osallisuuteen liittyvää tutkimusta on tehty paljon eri näkökulmista (ks. Kangas, Ojala, & Venninen, 2015). Tästä syystä olen saanut olla tarkkana, jotta olen löytänyt ne, jotka liittyvät juuri omaan aiheeseeni, sosiaaliseen osallisuuteen. Siihen liittyvää tutkimusta on huomattavasti vähemmän. Yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuutta, jotka linkittyvät sosiaalisen osallisuuden kanssa yhteen, on tutkittu sen sijaan enemmän (ks. Sumsion & Wong, 2011; Joerdens, 2014).

Lisäksi olen halunnut käyttää hyväkseni mahdollisimman tuoretta tutkimustietoa ja kirjallisuutta, jotta se vastaisi hyvin juuri nykyhetkeen. Muutama lähde on vanhempi, mutta mielestäni kyseiset aineistot soveltuvat yhä nykyaikaan. Lähteiden luotettavuus on ollut minulle tärkeä asia, joten olen käyttänyt kriittistä harkintaa sen suhteen. Se näkyy siinä, että olen valinnut

ainoastaan vertaisarvioituja artikkeleita sekä hyödyntänyt tutkielman teossa tunnettujen asiantuntijoiden teoksia ja tutkimuksia. Olen vakuuttunut kaikkien lähteiden pätevyydestä. Tiedonhaussa olen hyödyntänyt sekä kotimaisia (Oula-Finna ja Arto) että kansainvälisiä (EBSCO ja ERIC) tietokantoja.

## **4 Varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen merkitys lasten sosiaalisen osallisuuden rakentumisen näkökulmasta**

### **4.1 Varhaiskasvatuksen henkilöstö mallinnäyttäjänä**

Vasun (2018, s. 28) lisäksi useat artikkelit nostavat esille varhaiskasvatuksen henkilöstön antaman mallin merkityksen (ks. Tast, 2017, s. 20). Lapset oppivat vuorovaikutuksesta ja sen avulla. Jotta lapset oppisivat ottamaan toiset ihmiset huomioon (Berthelsen ym., 2009, s. 86), tulee henkilöstön osoittaa näitä asioita myös lapsille (Hujala & Turja, 2017, s. 272). Näin ollen ei ole merkityksetöntä, millaisessa vuorovaikutussuhteessa lapset elävät varhaiskasvatuksessa. Ahosen (2017a, s. 60) mukaan laadukkaan vuorovaikutuksen tulisi olla jokaisen lapsen oikeus varhaiskasvatuksessa. Karila (2017) nostaa esille kansainväliset ja kotimaiset laatusuositukset, joiden mukaan yksi varhaiskasvatuksen keskeinen laatutekijä on sensitiivinen vuorovaikutus. Hänen mukaansa se vaatii syvällistä ymmärrystä sekä lapsesta että hänen kehityksestään. Lisäksi tarvitaan kuuntelemista, kuulemista ja taitoa keskustella lasten kanssa (Karila, 2017, s. 11). Laadukas vuorovaikutus kulkee käsi kädessä laadukkaan pedagogiikan kanssa (Ahonen, 2017a, s. 60; Kalliala, 2009, s. 67), jolla puolestaan on yhteys lasten sosiaalisen osallisuuden toteutumiseen. Täten on oikeutettua sanoa, että lapsen positiivisia kehityksellisiä vaikutuksia tavoiteltaessa, ei ole samantekevää, miten varhaiskasvatusta toteutetaan (Karila, 2016, s. 5).

Tavasta, jolla henkilöstö on vuorovaikutuksessa lasten kanssa, välittyy lapsille arvoja ja asenteita, niin hyvässä kuin pahassa. Joskus henkilöstön arvot, asenteet, oletukset ja uskomukset voivat estää näkemästä lapsen myönteistä potentiaalia ja kiinnittää huomion pelkästään lapsen kielteisiin ominaisuuksiin (Karlsson, 2014, s. 170; Puolimatka, 2010, s. 66). Ahonen (2017a) nostaa esille, kuinka varhaiskasvatuksen henkilöstön uskomukset vaikuttavat myös lasten keskinäisiin suhteisiin. Lapsi, joka on usein osallinen konflikteissa, joutuu helposti ikävään noidankehään. Tällöin saattaa syntyä hyvin ikävä syntipukki-ilmiö, jolloin tiettyä lasta syytetään, vaikka hän ei olisikaan syyllinen tapahtumaan. Tällaiset epärealistiset syytökset saattavat aiheuttaa lapsessa negatiivista käyttäytymistä, mikä vahvistaa varhaiskasvatuksen henkilöstön uskomuksia hänestä. Nämä uskomukset ja niistä johtuvat virhetulkinnat saattavat levitä myös ryhmän muihin lapsiin (Ahonen, 2017a, s. 61-63; myös Costiander & Helin, 2018, s. 28). Useat tutkimukset osoittavat, kuinka jokapäiväiset kokemukset vuorovaikutuksesta varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa vaikuttavat lasten sosiaalisen osallisuuden toteutumiseen (ks. Bae, 2009, s. 394; Roos, 2017, s. 24).

Varhaiskasvatuksen henkilöstön antaman mallin kautta lapset oppivat tunne- ja sosiaalisia taitoja, jotka vaikuttavat vuorovaikutustaitojen taustalla (Ahonen, 2017b, s. 80; Rajala, Lipponen, Kontiola, & Hilppö, 2019, s. 17). Arjen vuorovaikutustilanteista lapsi rakentaa kuvaa itsestään, mutta myös siitä, kuinka toisia ihmisiä kohdellaan (Ahonen, 2017a, s. 12). Mitä enemmän on sensitiivistä vuorovaikutusta (Costiander & Helin, 2018, s. 28), sitä vahvemmin lasten sosiaalinen osallisuus rakentuu. Turvallinen ja myönteinen ilmapiiri luo pohjan näille hyville vuorovaikutuskokemuksille.

#### **4.2 Turvallinen ja myönteinen ilmapiiri**

Varhaiskasvatuslain (2018, 10§) mukaan varhaiskasvatusympäristön on oltava turvallinen, jossa lapsia suojellaan kiusaamiselta ja häirinnältä. Turvallisuudella ei tarkoiteta tässä ainoastaan fyysistä turvallisuutta, vaan myös sosiaalista ja psyykkistä turvallisuutta. Katajan (2018d) mukaan turvallisuuden tunne syntyy vuorovaikutuksessa; lapsen ei tarvitse pelätä ketään lasta tai henkilöstön jäsentä, lasta lohdutetaan hänen ollessa surullinen, lapsella on oma paikka, hän on tärkeä ja häntä kuullaan, hänellä on kavereita ja lasta kaivataan hänen poissa ollessaan (Kataja, 2018b). Lisäksi Hännikäisen (2015, s. 13) 1-3-vuotiaisiin lapsiin kohdistunut tutkimus osoittaa, että varhaiskasvatuksen henkilöstön syli on lapselle tärkeä läheisyyden ja turvan kokemisen kannalta.

Alijoki ja Pihlaja (2017, s. 275) ajattelevat, että lapsella on oltava luottamuksellinen suhde varhaiskasvatuksen henkilöstöön, jonka seurassa hän saa onnistua ja epäonnistua turvallisesti. Henkilöstön tarjoaman turvan myötä, lapselle mahdollistuu suhteiden muodostaminen ikätoveihin (Koivula ym., 2018, s. 171). Ahonen (2017b, s. 86) kirjoittaa kaikkien lasten myönteisestä kokemuksesta yhteisöön kuulumisesta, siellä viihtymisestä ja vaikuttamisesta. Virkin (2015, s. 98) tutkimus osoittaa, että myönteiset vuorovaikutuskokemukset vertaisryhmässä ruokkivat positiivista asennoitumista vuorovaikutukseen ja yhdessäoloon (myös Laaksonen, 2014, s. 20). Niinpä turvallinen ja myönteinen ilmapiiri on olennainen lasten sosiaalisen osallisuuden rakentumisen näkökulmasta. Kun päiväkotiryhmässä vallitsee myönteinen ilmapiiri, se vaikuttaa suotuisasti lasten kehitykseen (Antila, 2017, s. 56). Varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välinen lämmin suhde mahdollistaa lasten emotionaalisen kasvun tukemisen (Puolimatka, 2010, s. 67-68). Täten myönteisen ilmapiirin luomisessa varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on merkittävä rooli (Hännikäinen, 2015, s. 6; Kataja, 2018d).



Lasten sosiaalisen osallisuuden kokemusta määrittää ryhmän ilmapiiri ja erityisesti varhaiskasvatuksen henkilöstön toiminta (Ahonen, 2017b, s. 87; Virkki, 2015, s. 132). Karjalainen ja kollegat (2019, s. 139) tuovat artikkelissaan ilmi tutkimustuloksensa, jonka mukaan henkilöstö voi omalla iloisuudellaan ja vapautuneisuudellaan madaltaa lasten kynnystä osallistua yhteiseen toimintaan. Myös Tast (2017, s. 20) nostaa hassuttelun merkityksen rennon ja hyväksyvän ilmapiirin rakentamisessa. Jaetut ilon hetket edistävät kunnioitusta varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa sekä avaavat oven dialogille (Karjalainen ym., 2019, s. 141). Tast (2017, s. 20) kirjoittaa artikkelissaan, miten tärkeää on, että koko yhteisön voimin – niin lapset kuin henkilöstökin – muistetaan iloita siitä, että juuri me kuulumme tähän yhteisöön ja saamme olla yhdessä (myös Karjalainen ym., 2019, s. 137).

#### **4.3 Varhaiskasvatuksen henkilöstö vertaissuhteiden ja yhteisleikin tukijana**

Karilan (2016, s. 42) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisten suhteiden ohella lasten keskinäisillä suhteilla on merkittävä rooli varhaiskasvatuksen arjessa. Viljamaan ja kollegoiden (2018, s. 265) artikkeli tuo ilmi, että varhaiskasvatuksen henkilöstö ei aina tiedosta henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen merkitystä sosiaalisen osallisuuden rakentamisessa. Kuitenkin Koivula ja Hännikäinen (2017) osoittavat tutkimuksessaan, että erityisesti ryhmäytymisen alkuvaiheessa henkilöstön rooli on merkittävä erimielisyyksien selvittämisessä, kun ennestään toisilleen vieraat lapset tutustuvat toisiinsa. Sosiaalisen osallisuuden rakentaminen ei kuitenkaan pääty ensimmäisiin kuukausiin, vaan vaatii pitkäjänteistä työtä läpi vuoden (Koivula & Hännikäinen, 2017, s. 13, 20-21). Tämä johtuu sosiaalisen osallisuuden alati muuttuvasta luonteesta (Stratigos ym., 2014, s. 178).

Hermanfors (2017, s. 93) nostaa esille lasten sosiaalisen oppimisen ja yhdessä tekemisen tukemisen merkityksen. Zachrisenin (2016, s. 190) mukaan se vahvistaa lasten sosiaalista osallisuutta. Koivula ja Hännikäinen (2017) nostavat esille pedagogisen huomion, jonka mukaan lasten sosiaalisen osallisuuden uhkana on kesken toimintakauden muuttuva lapsiryhmä. Tämän vuoksi varhaiskasvatuksen henkilöstön tukea tarvitaan aina jonkun lapsen poistuessa ja uuden lapsen tai työntekijän tullessa ryhmään, jotta jokaisen lapsen sosiaalinen osallisuus tulee turvattua (Koivula & Hännikäinen, 2017, s. 21; Tast, 2017, s. 19).

Yhteiset säännöt (Ahonen, 2017b, s. 76; Puolimatka, 2010, s. 160), toisiin tutustuminen ja hyvät kokemukset yhteisleikeistä edeltävät ystävyysuhteiden solmimista (Koivula & Hännikäinen, 2017, s. 13). Kaikille se ei sittenkään ole niin helppoa. Yhteiseen leikkiin mukaan pääsemisen

edellytyksenä ovat hyvät neuvottelu- ja sosiaaliset taidot (Koivula & Hännikäinen, 2017, s. 13-14). Osa lapsista tarvitsee tähän enemmän varhaiskasvatuksen henkilöstön apua ja tukea kuin toiset. Täten henkilöstön rooli edellä mainittujen taitojen tukijana on merkittävä, jotta sosiaalisen osallisuuden synty ylipäättään mahdollistuu (Koivula & Hännikäinen, 2017, s. 24).

Toisinaan varhaiskasvatuksen henkilöstö saattaa vahvistaa huomaamattaan poissulkemista, kun he eivät auta lapsia pääsemään leikkiin mukaan (Juutinen, 2015, s. 168-169; Juutinen, 2018, s. 56). Tällöin lapsi putoaa pois myönteisestä vertaissuhdeverkosta (Laine, Neitola, Auremaa, & Laakkonen, 2010, s. 482). Valitettavasti tämä on todellisuutta joillekin lapsille tämän päivän, suomalaisessa varhaiskasvatuksessa (Hermanfors, 2017, s. 92; Roos, 2017, s. 23). Tast (2017) peräänkuuluttaa tietoisien ja pitkäjänteisten sosiaalisen osallisuuden tukemisen merkitystä. Yhdyn hänen näkemykseensä, jonka mukaan varhaiskasvatuksen tärkein tavoite on löytää vasta- vuoroiset, myönteiset toverisuhteet jokaiselle lapselle (Tast, 2017, s. 19-20).

Kunkin lapsen sosiaalisen osallisuuden toteutuminen on varhaiskasvatuksen henkilöstön vastuulla (ks. Opetushallitus, 2018, s. 39). Siihen kuuluu olennaisella tavalla ystävyysuhteiden vahvistaminen muun muassa leikin tukemisen kautta (Hermanfors, 2017, s. 93), erityisesti lasten kohdalla, joilla on erityisen tuen tarve (Kalliala, 2009, s. 50, 58; Sajaniemi, 2017, s. 8). Leikki vertaisten ja henkilöstön kanssa tarjoaa otollisen maaperän muun muassa itsesääätelytaitojen harjoittamiselle (Harkoma, 2.11.2018), sosioemotionaalisen kehityksen tukemiselle ja uusien kaverisuhteiden solmimiselle (Laaksonen, 2014, s. 13). On huomattava, että näiden taitojen harjoittelusta hyötyvät kaikki lapset, eivät ainoastaan erityistä tukea tarvitsevat lapset.

Koivula ja Hännikäinen (2017) havaitsivat tutkimuksessaan, että lasten sosiaalinen osallisuus rakentuu kolmen vaiheen kautta. Yhteisleikki vertaisten kanssa kasvattaa sitä vähitellen, leikissä muotoutuu ja vahvistuu vakiintunut ystävyys ja lopulta se ilmenee voimakkaina tunteina, fyysisenä läheisyytenä, jakamisena ja välittämisenä sekä yhteishenkenä. Ylläpitääkseen ystävyysuhteita lapset kutsuvat toisiaan ystäviksi, muistelevat aiempia leikkikokemuksiaan, osoittavat fyysistä hellyyttä toisilleen (Puroila & Estola, 2012, s. 28), auttavat toisiaan ja luovat yhteisiä rutiineja ja vuorovaikutusta leikissä (Koivula & Hännikäinen, 2017, s. 1, 15-16). Tämä ei tapahdu kuitenkaan itsestään, vaan varhaiskasvatuksen henkilöstön vuorovaikutteinen tuki yhteisleikissä on olennaista.

Greve (2009) ajattelee, että lapset oppivat ystävyysuhteissaan muun muassa etiikkaa; toisista välittämistä ja kunnioittamista. Lisäksi ystävyysuhteet opettavat tekemään yhteistyötä ja ym-

märtämään vuorottelun periaatteen (Greve, 2009, s. 86-88). Leikki mahdollistaa myös monenlaisten vuorovaikutustaitojen harjoittamisen (Virkki, 2015, s. 107). Leikin säännöistä neuvottelu ja uusien kavereiden leikkiin mukaan ottaminen ovat myös myöhemmin elämässä tarvittavia vuorovaikutustaitoja (Laaksonen, 2014, s. 13). Tutkimuksen mukaan leikki mahdollistaa lisäksi ristiriitatilanteiden ratkaisemisen harjoittelun (Toom ym., 2017, s. 218), mikä yhdessä aiemmin mainittujen kanssa on olennainen taito sosiaalisen osallisuuden rakentumisen näkökulmasta. Ahosen (2017a, s. 122) väitöstutkimus osoittaa, että varhaiskasvatuksen henkilöstö antaa ohjeita ja fyysisesti ohjaa lasten toimintaa lasten välisissä nahisteluissa, mutta keskustelu ja tunteiden tunnistaminen jää vähemmälle. Pitkällä tähtäimellä tilanteiden huolellinen käsittely saa aikaan paremman lopputuloksen, jotta tapahtuma ei typisty vain mekaaniseksi asian ratkaisemiseksi (Hujala & Turja, 2017, s. 169). Tällöin on mahdollisuus oppia tärkeitä asioita tunteidoista ja tilanteen syy-seuraussuhteista (Ahonen, 2017a, s. 239; Rajala ym., 2019, s. 15).

Usein lapset saavat valita omat leikkikaverinsa varhaiskasvatuksessa, kuten esimerkiksi Kankaan ja kollegoiden (2015, s. 858) tutkimus osoittaa. Toisaalta sain oppia erään pedagogisen harjoittelun aikana, että lasten sosiaalisen osallisuuden rakentumisen näkökulmasta keskeistä on se, että lapset oppivat tutustumaan ja leikkimään kaikkien ryhmän lasten kanssa, ei ainoastaan parhaan kaverinsa kanssa. Samoin Lehtinen (2001) tuo ilmi, että useat suhteet maksimoivat mahdollisuuden tulla hyväksytyksi mukaan toimintaan verrattuna siihen, että sosiaaliset kontaktit rajoittuvat vain yhteen tai muutamaankin lapseen (viitattu lähteessä Roos, 2015, s. 139).

Kun varhaiskasvatuksessa vallitsee läheinen ja välitön vuorovaikutus kaikkien kesken, se vaikuttaa myönteisellä tavalla myös lasten keskinäisiin suhteisiin (Kalliala, 2009, s. 38). Tämä yhteys oli selvästi havaittavissa myös opintojeni aikaisessa pedagogisessa harjoittelussa. Sain ymmärtää sen myötä, että lasten sosiaalisen osallisuuden rakentamisessa on kyse lopulta pienistä henkilöstön tekemistä pedagogisista ratkaisuista, mutta ne pitää tiedostaa, jotta ne voi tuoda käytäntöön. Sosiaalisessa osallisuudessa – ja osallisuudessa ylipäätään – ei ole kuitenkaan kysymys mistään pikkujutusta; se on nimittäin koko demokraattisen yhteiskunnan (Roos, 2017, s. 23) ja kestävän elämäntavan perusta. Näin ollen ei ole ihme, että varhaiskasvatuksen laatuun panostamista pidetään satsauksena tulevaisuuteen.

## **5 Varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välistä sensitiivistä vuorovaikutusta ja lasten sosiaalista osallisuutta edistävät pedagogiset ratkaisut**

### **5.1 Varhaiskasvatuksen henkilöstön sitoutuneisuus ja aktiivinen läsnäolo**

Puolimatka (2010, s. 15) ajattelee, että sensitiivinen vuorovaikutus lapsen kanssa vaatii aina sitoutumista. Kalliala (2009) jakaa sitoutuneisuuden tutkimuksessaan kolmeen osatekijään: sensitiivisyys, aktivointi ja autonomia. Jaottelu tapahtui the Adult Engagement Scale -menetelmän (AES) mukaan. Hänen mukaansa sensitiivinen varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsen suhtautuu lapseen lämmöllä ja kunnioittaen, osoittaa lapselle kiintymystä, on rohkaiseva ja antaa positiivista palautetta. Lisäksi hänellä on herkkyyttä tunnistaa lapsen tunnetiloja, mikä välittyy kaikkeen vuorovaikutukseen. Aktivoinnilla Kalliala tarkoitti tapaa, jolla varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsen motivoi ja virittää niin keskustelua kuin lapsen ajatteluakin sekä toimii lapsen toiminnan laajentajana ja rikastuttajana. Autonomia puolestaan ilmentää henkilöstön antamaa valinnanvapautta lapselle, kokeilumahdollisuuksia, rohkaisua lapsen aloitteellisuuteen ja vastuullisuuteen sekä konflikteista ja säännöistä neuvottelemiseen (Kalliala, 2009, s. 68, 78). Kallialan kuvaama varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsenen sensitiivisyys ilmeni Viljamaan ja kollegoiden (2018, s. 256-258) tutkimuksesta.

Myös Hännikäisen (2015, s. 1) mukaan sensitiivisyys, rakkaus ja välittäminen ovat merkittäviä pienten lasten kehitykselle ja hyvinvoinnille. Kannista ja Sigfridsiä (2012, s. 80) mukaillen lapselle olisi ensiarvoisen tärkeää, että henkilöstö varhaiskasvatuksessa on tunneperäisesti saatavilla. Ahonen (2017a, s. 63) nostaa esille aidon läsnäolon merkityksen. Hännikäinen (2015, s. 21-22) katsoo tarkkaavaisen, fyysisen ja emotionaalisen läsnäolon kuuluvan hyviin varhaiskasvatuskäytänteisiin. Sensitiivinen ja aktiivinen henkilöstö viestii lapselle, että hän on tärkeä (Kalliala, 2009, s. 261). Käytännössä se näkyy siinä, että henkilöstön sylit ovat avoinna ja aina löytyy ystävällisiä henkilöstön jäseniä, joille lapsilla on vapaus ilmaista tarpeensa ja huolensa (Helenius ym., 2001, s. 65). Puolimatka (2010) kirjoittaa, että ilman henkilöstön aitoa välittämistä lapsi ei voi tulla varhaiskasvatuksessa omaksi itsekseen eikä ilmaista itseään. Sen sijaan lapsi pyrkii vain epäaidosti hakemaan henkilöstön hyväksyntää. Aito välittäminen antaa lapselle halun ja mahdollisuuden kasvaa ulospäin kohti yhteisön muita jäseniä, omana itsenään (Puolimatka, 2010, s. 128). Täten voidaan sanoa, että emotionaalinen läsnäolo, tuki ja lapsen tunteisiin vastaaminen ovat välttämättömiä lasten sosiaalisen osallisuuden synnyn näkökulmasta (Berthelsen ym., 2009, s. 63).

Aktiivinen läsnäolo tuo mukanaan keskittyneen tarkkaavaisuuden suhteessa lapsiin, mikä helpottaa lasten aloitteiden huomaamista ja niiden vahvistamista (Bae, 2012, s. 61). Elliotin (2009) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön tarkkaavainen läsnäolo auttaa luomaan suhdetta lapseen. Se ei kuitenkaan ole helppoa, koska siinä täytyy todella herkistää itsensä kuuntelemaan, näkemään ja tuntemaan (Elliot, 2009, s. 153). Näin henkilöstön läsnäolo luo lapsille suojaverkomaisten turvan, jossa lasten luottamus henkilöstöön kasvaa (Hujala & Turja, 2017, s. 274-275). Kuten edellisessä luvussa kävi ilmi, se puolestaan tarjoaa lapsille mahdollisuuden suhteiden muodostamisen vertaisiin.

Juutinen (2018, s. 29) tuo ilmi, että varhaiskasvatuksen henkilöstön läsnä oleminen on tärkeää, koska se vähentää yksittäisen lapsen syrjään jäämisen riskiä. Samoin Viljamaa ja kollegat (2018, s. 260) havaitsivat, että henkilöstön läsnäololla ja tuella erityislasten yhteys toisiinsa vahvistui. Zachrisen (2016, s. 187) on tehnyt samansuuntaisen havainnon alle 3-vuotiaiden lasten keskuudessa. Vahvemman lapsen oikeuden ja epätasa-arvoisuuden toteutuminen lasten kesken vähentyy varhaiskasvatuksen henkilöstön sitoutumisen ja aktiivisen läsnäolon myötä (Hujala & Turja, 2017, s. 173). Täten Tast (2017, s. 19) näkee sensitiivisen, pedagogisen osaamisen tarpeelliseksi vertaissuhteiden tukemisessa. (Ahonen, 2017a, s. 63). Roosin (2017, s. 24) mukaan se, pääseekö lapsi mukaan leikkiin tasavertaisena toimijana, on puolestaan hyvin kokonaisvaltaisesti kytköksissä lapsen kokemaan sosiaaliseen osallisuuteen. Niinpä täydellinen läsnäolo on onnistuneen ja merkityksellisen vuorovaikutuksen kulmakivi (Berthelsen ym., 2009, s. 118).

## **5.2 Pedagoginen ryhmäsensitiivisyys ja myötätuntokulttuuri**

Ahonen (2017b, s. 48) herättää viisaasti pohtimaan, pidetäänkö varhaiskasvatuksessa suotavana sitä, että lapset kehuvat toisiaan ainoastaan suoritusten yhteydessä vai koskeeko se myös hyvää käytöstä ja toisten huomioimista. Tällaista lasten välisten suhteiden ja hyväntahtoisen sosiaalisuuden tukemista Harkoma (2018) kutsuu pedagogiseksi ryhmäsensitiivisyydeksi. Lisäksi se pitää sisällään myös sen, että varhaiskasvatuksen henkilöstö toimii hyväntahtoisen käytöksen mallina sekä palkitsee sanallisesti tai sanattomasti, kun lapset kohdistavat sitä toisiinsa. Onnistuakseen se vaatii Harkoman mukaan henkilöstön tarkkaavaista havainnointia. Kun koko tiimi sitoutuu ryhmäsensitiivisyyteen, saadaan aikaan ilmapiiri, jossa kunnioitetaan, tuetaan ja aute-

taan toisia (Harkoma, 2.11.2018). Tällainen varhaiskasvatusympäristö edistää sosiaalisen oikeudenmukaisuuden vahvistumista (Sajaniemi, 2017, s. 8), mikä on olennaista myös kestävän elämäntavan näkökulmasta.

Rajala kollegoineen (2019, s. 1) käyttävät vastaavasta toiminnasta termiä myötätuntokulttuuri. Myötätuntokulttuurilla he tarkoittavat ”päiväkotiyhteisön yhteisöllistä kykyä osoittaa myötätuntoa”, kun lapsi esimerkiksi loukkaa itsensä tai paha mieli yllättää (Rajala ym., 2019, s. 1). Taggart (2016, s. 182) näkee myötätunnon tienä eettisiin varhaiskasvatuskäytäntöihin. Rajalan ja kollegoiden (2019) mukaan myötätuntotekoja ovat muun muassa lohduttaminen, auttaminen, jakaminen, mukaan ottaminen ja suojeleminen. Samoin kuin Harkoma (2018), Rajala kollegoineen eivät näe myötätunnon rajoittuvan vain henkilöstön ja lasten välisiin kahdenkeskisiin suhteisiin, vaan liittyneenä laajemmin päiväkodin toimintakulttuuriin (Rajala ym., 2019, s. 1, 8). Esimerkiksi Puroilan ja Estolan (2012, s. 28) tutkimusartikkeli ilmentää Harkimon (2018) pedagogista ryhmäsensitiivisyyttä sekä Rajalan ja kollegoiden (2019) kuvaamaa myötätuntokulttuuria.

Puolimatkan (2010, s. 280) mukaan toisten ihmisten kohtelu kuuluu olennaisella tavalla kasvatukseen. Rajalan ja kollegoiden (2019, s. 12) tutkimus osoittaa, että varhaiskasvatuksen henkilöstön esimerkki tai tuki on keskeinen, jotta lapset kykenevät toimimaan myötätuntoisesti vertaissuhteissaan. Empaattisuus, toisten huomioon ottaminen ja auttaminen sekä myötätunto ovat ensiarvoisen tärkeää oppia koko elämää ajatellen (Kataja, 2018d).

### **5.3 Pienryhmätoiminta**

Kanninen ja Sigfrids (2012, s. 125) ajattelevat pienryhmätoiminnan edesauttavan varhaiskasvatuksen henkilöstön kykyä aktiiviseen läsnäoloon ja sitoutumiseen, kun kukin henkilöstön jäsen on yksin oman pienryhmänsä kanssa. Kallialaa (2009, s. 104) lainatakseni se vie henkilöstön ”lähelle lasta osallistumaan, havainnoimaan ja sitoutumaan ratkaisevasti voimakkaammin” kuin isossa ryhmässä työskentely. Näin pieni ryhmä edistää jokaisen lapsen kuulluksi tulemisen kokemusta (Karila & Lipponen, 2013, s. 89). Lisäksi se mahdollistaa myötätuntokulttuurin tukemisen, kun lasten tekemien myötätuntotekojen huomaamiselle jää enemmän aikaa (Rajala ym., 2019, s. 17). Puolimatkan (2010, s. 67) näkemyksen mukaan pienemmät ryhmät mahdollistavat myös varhaiskasvatuksen henkilöstölle yksittäisen lapsen tunteisiin vastaamisen paremmin kuin isot ryhmät. Se johtuu osaltaan siitä, että panostus pienryhmätoimintaan helpottaa kiirettä ja kuormittavuutta, kun vain pieni osa lapsista tarvitsee yhden henkilöstön jäsenen tukea

kerrallaan (Ahonen, 2017b, s. 54). Ahosen (2017a) mukaan joustavuus ja kiireettömyys tukevat sensitiivistä vuorovaikutustapaa (myös Rajala ym., 2019, s. 12). Kun ympäristöä muokataan näin rauhallisemmaksi ja levollisemmaksi, niin stressiltä ja kuormittavuudelta säästyy henkilöstön lisäksi myös lapset (Ahonen, 2017a, s. 78, 83, 184; myös Karila & Lipponen, 2013, s. 89). Tämä puolestaan helpottaa vertaissuhteissa toimimista. Pienryhmät helpottavat myös lasten leikkiin kiinnittymistä (Kalliala, 2009, s. 102).

Raittila (2013, s. 79) katsoo pienryhmätyöskentelyn mahdollistavan varhaiskasvatuksen henkilöstölle kaikkien lasten perusteellisen tuntemisen. On täysin ymmärrettävää, että on yksinkertaisempaa tulla tutuksi ja oppia tuntemaan lapsiryhmän lapset pienissä ryhmissä kuin kaikki kerrallaan. Tämän vuoksi minusta on hyvä, että kukin henkilöstön jäsen on vuorollaan kunkin pienryhmän kanssa. Lasten yksilöllinen tunteminen luo perustan lasten sosiaalisen osallisuuden rakentumiselle. Lisäksi tuen tarpeen huomiointi onnistuu paremmin kuin ison lapsiryhmän kanssa työskenneltäessä (Ahonen, 2017b, s. 110). Lapsen sosioemotionaalisten taitojen harjoittelu sujuu ylipäätään vaivattomammin, kun joukossa on vähemmän ihmisiä (Ahonen, 2017a, s. 184).

Pienryhmät luovat optimaaliset olosuhteet lasten sosiaalisten vuorovaikutustaitojen kehittymiselle (Hujala & Turja, 2017, s. 273). Laine ja kollegat (2010, s. 482) esittävät, että pienissä ryhmissä henkilöstön on helpompaa huomata ja puuttua lasten mahdollisiin vertaissuhdeongelmiin. Näin ollen pienryhmätoiminta edesauttaa merkittävästi lasten sosiaalisen osallisuuden rakentumista (Koivula ym., 2018, s.171). Tämä näkyy yhteisleikissä, ystävyysuhteiden luomisessa, me-puheessa ja voimakkaiden tunnesiteiden solmimisessa toisten kanssa, kuten Koivula ja Hännikäinen (2017, s. 11-12) osoittavat tutkimuksessaan.

## 6 Yhteenveto ja pohdintaa

Varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen laatu vaihtelee eri yksiköiden, lapsiryhmien ja jopa henkilöstön jäsenten kesken. Osa lapsista nauttii lämpimästä ja lasta kunnioittavasta vuorovaikutuksesta varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa, kun taas toisten lasten ja henkilöstön väliset suhteet jäävät varhaiskasvatuksessa etäisemmiksi ja kontrolloivimmiksi (Bae, 2012, s. 55). Tämä on uhka lapsen sosiaalisen osallisuuden toteutumisen näkökulmasta. Näin ollen se haastaa jokaista varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsentä pohtimaan, miten voisi kehittää omaa tapaansa olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa.

Kalliala (2009, s. 104) nostaa esille, että ”päiväkotielämä voi pahimmillaan turruttaa jopa potentiaalisesti sensitiivisen henkilöstön jäsenen”. Näin ollen ei riitä, että itse haluaa ja päättää toimia lapsiin lämmöllä ja kunnioituksella suhtautuen, vaan koko henkilöstön on sitouduttava sensitiiviseen ja lasta kunnioittavaan toimintakulttuuriin. Ajattelen, että varhaiskasvatuksen opettajalla on iso rooli motivoida oma tiimi toimimaan lasta kunnioittavasti ja pedagogisesti perustellulla tavalla läpi koko päivän. Työtapojen pedagogiseen perusteluun velvoittaa myös vasu (2018, s. 28).

Ahonen (2017a) uskoo, että haastavien kasvatustilanteiden määrä ja kuormittavuus laskee selkeästi, kun syvenyy vuorovaikutukseen. On otettava huomioon, että monet tekijät vaikuttavat yksittäisen vuorovaikutustilanteen taustalla, joten jokaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsenen vuorovaikutuksen laatu vaihtelee jossain määrin (Ahonen, 2017a, s. 75-77). Bae (2012, s. 62) mukaillen lohdullista on se, että koskaan ei ole liian myöhäistä korjata omia virheitään ja kutsua lasta uudelleen dialogiin; väärinkäsitysten ja ikävien tunteiden ei tarvitse välttämättä tuhota suhdetta. On muistettava, että kunkin ihmisen vuorovaikutustaidoissa on aina kehitettävää, koskaan ei tule valmiiksi (Ahonen, 2017b, s. 79). Kuitenkin kun henkilöstön ja lasten välillä vallitsee pääsääntöisesti sensitiivinen vuorovaikutus kantaa se sellaistenkin tilanteiden yli, jolloin lapsi ei tule niin hyvin ymmärretyksi (Karjalainen, 2017, s. 16). Tämän vuoksi myönteisellä yleisilmapiirillä on iso merkitys.

Lapsella on oikeus leikkiin (YK:n lapsen oikeuksien sopimus, 31 artikla; Opetushallitus, 2018, s. 21). Lisäksi lapsilla on tarve keskinäiseen vuorovaikutukseen (Kalliala, 2009, s. 37). On huomattava, että tämä ei koske vain niitä lapsia, joilla leikki pääsääntöisesti sujuu hyvin, vaan myös niitä lapsia, jotka tarvitsevat enemmän varhaiskasvatuksen henkilöstön tukea. Inklusion periaatteiden mukaisesti sosiaalisen osallisuuden tulisi kuulua joka ainoalle lapselle. Varsinkin, kun



ottaa huomioon, että koulutuksen tulee pyrkiä lapsen valmistamiseen vastuulliseen elämään, vapaassa yhteiskunnassa, ystävyyden hengessä (YK:n lapsen oikeuksien sopimus 29 artikla, 1d).

Tutkimani aineiston perusteella sekä varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välistä sensitiivistä vuorovaikutusta että lasten sosiaalista osallisuutta edistävät henkilöstön sitoutuneisuus ja aktiivinen läsnäolo, pedagoginen ryhmäsensitiivisyys / myötätuntokulttuuri sekä pienryhmätointa. Nämä haastavat varhaiskasvatuksen kenttää pohtimaan vakavasti omaa toimintaansa, jotta edellä mainitut pedagogiset ratkaisut saavuttaisivat käytännön konkretian. Sen myötä myös vasu (2018) saadaan näkyväksi varhaiskasvatuksen arjessa.

On kiinnitettävä erityistä huomiota mahdolliseen keskeyttämisen kulttuuriin ja varhaiskasvatuksen henkilöstön keskinäisen kommunikoinnin ajoittamiseen (Kalliala, 2009, s. 98, 105-106; Rajala ym., 2019, s. 13). Jos lasten leikkitilanteessa tulee keskeytyksiä, ja henkilöstön jäsen joutuu poistumaan kesken leikin, myös lasten sitoutuminen leikkiin saattaa heikentyä (Zachrisen, 2016, s. 187). Toimintakulttuuri tulee rakentaa niin, että se mahdollistaa henkilöstön sitoutuneisuuden ja aktiivisen läsnäolon unohtamatta kuitenkaan henkilöstön välisiä keskusteluja. On tärkeää, että niille molemmille on oma aikansa ja paikkansa.

Sekä Roosin (2015, s. 161) että Kankaan ja Brotheruksen (2017, s. 213) tutkimukset osoittavat, että lasten leikille luonteenomaista on varhaiskasvatuksen henkilöstön etäälle jättäytyminen. Puroila ja Estola (2012, s. 35) tuovat ilmi, että toisinaan henkilöstö voi olla fyysisesti läsnä, mutta silti emotionaalisesti kaukana. Jos esimerkiksi vain vilkaisee silloin tällöin, ohimennen, lasten leikkejä, tilanteet voivat tulla tulkituksi väärin, kuten Greve (2009) osoittaa. Sen vuoksi on tärkeää olla läsnä niin tilanteelle kuin lapsellekin (Greve, 2009, 88, 161).

Eräässä harjoittelupaikassani hyödynnettiin Rajalan ja kollegoiden (2019) tarkoittamaa myötätuntokulttuuria. Siellä oli käytössä hyvän käytöksen helmipurkki, johon lapset saivat aina laittaa helmen, kun henkilöstö huomasi heidän tekevän ystävällisiä tekoja. Toisin kuin Harkoman (2018) sekä Rajalan ja kollegoiden (2019) tapauksissa ystävälliset teot eivät kohdistuneet yksinomaan toisiin lapsiin, vaan myös henkilöstön jäseniin. Pääpaino oli kuitenkin lapsien välisissä hyvissä teoissa. Hyvän käytöksen helmipurkki ei täytynyt ainoastaan lasten ystävällisistä teoista toisia kohtaan, vaan helmen saattoi saada myös muiden suoritusten yhteydessä. Koin, että tällainen hyvän käytöksen ja erityisesti myötätuntoisten tekojen huomioiminen sekä siitä palkitseminen oli hyvä ja toimiva ratkaisu. Valitettavasti näitä tilanteita ei aina osata pedagogi-

sesti hyödyntää, kuten Rajalan ja kollegoiden (2019, s. 12) tutkimus osoittaa. On tärkeää huomata, että heidän (2019, s. 14) tutkimuksesta löytyy myös tilanteita, joissa varhaiskasvatuksen henkilöstö hienosti tukee lasten välisiä myötätuntotekoja.

Yhteenvetona sanottakoon, että vaikka lasten sosiaalisessa osallisuudessa on pitkälti kyse tässä ja nyt -hetkestä, se suuntaa myös katsetta tulevaisuuteen. Kasvatuksen tehtävä on uudistaa (Alila & Ukkola-Mikkonen, 2018, s. 78), kehittää ja muuttaa yhteiskuntaa (Toom, Rautiainen, & Tähtinen, 2017, s.15). Parviaisen (2018, s. 45) mukaan resurssit, jotka satsaamme lapsiin tänään ovat yhteydessä siihen, miten yhteisöt toimivat huomenna; jatkuuko sodat vai tuleeko rauha. Varhaiskasvatuksen henkilöstön on syytä kriittisesti reflektoiden pohtia omia pedagogisia ratkaisujaan ja miettiä, ”millaisia lapsia haluamme kasvattaa” (Kataja, 2018a).

Ahonen (2017b) nostaa esille sen, kuinka itsestään selvänä pienryhmätoimintaa pidetään. Se muistuttaa varhaiskasvatusyksiköitä pohtimaan oman pienryhmätoiminnan pedagogisia perusteita ja tavoitteellisuutta (Ahonen, 2017b, s. 110). Myös Juutinen (2018, s. 67) päätyi väitöskirjassaan tulokseen, jonka mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön tulisi kriittisesti reflektoida päivittäisiä, pedagogisia käytänteitään sekä tulla tietoiseksi yhteenkuuluvuuden ja poissulkemisen ohikiitävistä hetkistä varhaiskasvatuksen arjessa. Tätä pedagogisen toiminnan arviointia ja kehittämisen merkitystä painottaa myös vasu (Opetushallitus, 2018, s. 61). Reflektointi auttaa varhaiskasvatuksen henkilöstöä oppimaan omista kokemuksistaan ja työstään, mikä välittyy heidän tapaansa olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Berthelsen ym., 2009, s. 119; Harkoma, 2.11.2018).

## **6.1 Tutkimusprosessi**

Tämän kandidaatintutkielman kirjoittaminen on ollut hyvin antoisaa ja opettavaista. Kun aloin toisena opiskeluvuotena hieman miettimään mahdollista aihetta tulevaan tutkielmaani, minua kiinnosti lasten vertaissuhteet. En kuitenkaan päässyt heti lopputulokseen siitä, kuinka aihetta lähestyisin. Keskenään varsin erilaisten pedagogisten harjoitteluideni myötä aloin kiinnostua toden teolla varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta. Näitä harjoitteluja ja aiempaa alan työkokemustani vasten peilaten aloin ihmettelemään, kuinka vuorovaikutuksen laatu voi vaihdella niin valtavasti eri yksiköiden välillä. Yksi harjoittelupaikoistani oli varsinainen helmi enkä pysty sanoin kuvaamaan, kuinka kiitollinen olen yhä siitä kokemuksesta. Se nimittäin muutti minua perinpohjaisesti. Tästä huolimatta en kuitenkaan usko, että

oma tienikään tulee olemaan yksioikoinen; lapsilähtöistä ja lapsen sosiaalista osallisuutta edistävän pedagogiikan toteuttamisessa riittää haastetta itse kullekin. Töitä sen eteen on tehtävä joka päivä.

Kiinnostus lasten vertaissuhteisiin ei kuitenkaan jättänyt minua rauhaan. Lopulta sain yhdistettyä kaksi itselleni tärkeää ja mielenkiintoista aihetta yhteen tutkielmaan. Henkilökohtaisen kiinnostuksen lisäksi koen, että aiheeni on ammatillisesti erittäin tärkeä. On ollut niin koskettavaa lukea ja nähdä, miten henkilöstön ja lasten välisen vuorovaikutuksen laatu vaihtelee varhaiskasvatuksen kontekstissa ja miten paljon se vaikuttaa lasten sosiaaliseen osallisuuteen. Tämä on vahvasti ristiriidassa varhaiskasvatustyötä normittavan asiakirjan kanssa, joka perustuu inklusion periaatteille.

Itse tutkimusprosessia kuvaa hyvin sana vaiheikas; useammin kuin kerran on ollut vaikeita hetkiä. Sitten kirjoittaminen alkoi taas sujua ja arvelin haasteiden olevan takana päin, kunnes seuraava olikin jo vastassa. Olen kuitenkin ymmärtänyt, että tämä on täysin luonnollinen osa tutkimuksen tekoa. Yksi haasteista on liittynyt aineiston laajuuteen; sekä vuorovaikutusta että osallisuutta on tutkittu todella paljon. Tutkimuksista ja muusta kirjallisuudesta piti erotella ne, jotka eivät sopineet omaan aiheeseeni. Toinen haaste liittyy tutkielmani rajaukseen; osallisuuden käsitteen ollessa niin laaja, halusin rajata sen koskemaan ainoastaan lasten sosiaalista osallisuutta. Välillä tutkimuksia ja muuta kirjallisuutta lukiessani ei ollut helppoa erottaa itsekään, mikä siellä on osallisuutta ja mikä sosiaalista osallisuutta. Käsitteet limittyvät vahvasti yhteen, mikä selittää asiaa. Toisaalta taas suoraan lasten sosiaaliseen osallisuuteen liittyvää tutkimusta on vähän, joten olen saanut itse etsiä ja poimia tutkielmani kannalta olennaiset asiat lähdeaineistoista.

Vielä viimeistelyvaiheessa hoksasin yhtäkkiä, että tutkimustuloksissa vastasin paljon muuhunkin kuin siihen, mikä minulla oli tavoitteena ja tutkimuskysymyksenä. Niinpä sain karsia turhaa tekstiä pois. Se osoitti sen, miten paljon varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa sekä lasten sosiaalisen osallisuuden rakentumisessa riittää tutkimussarkaa.

Halusin saada tutkielmaani monipuolista tietoa, useista eri lähteistä. Aika ajoin pelkäsin, ettei tule vaikutelmaa, että olen ottanut aineistoa vähän kaikista, sieltä täältä. Lopulta kuitenkin koen, että olen onnistunut löytämään laajasta määrästä aineistoa oman tutkielmani kannalta relevantit lähteet ja tutkijat, joiden aineistoihin paneutumalla, olen saanut vastauksen asettamiini tutkimuskysymyksiin. Vielä tutkimuksen teon loppumetreillä kävin kaikki lähteet huolellisesti läpi ja poistin sellaiset, mitä en kokenut aivan välttämättöminä tutkielmalleni.

Monipuolisuuden lisäksi olen panostanut luotettavuuteen, jonka vuoksi olen käyttänyt vertaisarvioituja ja pätevien lehtien artikkeleja tutkielman kirjoittamisessa. Lisäksi käyttämäni kirjallisuus ja tutkimukset ovat peräisin pääsääntöisesti alan tunnetuilta vaikuttajilta, lukuun ottamatta muutamia uudempia tulokkaita. Olen kuitenkin varmistanut heidän taustansa, jotta olen saanut selville kyseisten lähteiden soveltuvuuden omaan kandidaatintutkielmaani. En ole tyytynyt pelkästään kotimaisiin aineistoihin, vaan olen etsinyt käsiini myös kansainvälistä materiaalia.

Minulle on omien harjoittelu- ja työkokemusteni perusteella muodostunut vahva näkemys tutkielmani aiheeseen. Lisäksi luontainen tapani esittää asioita on usein latautunut. Sen vuoksi oli haastavaa saada objektiivinen ote tutkielmaani. Hyvän ohjauksen myötä sekin onnistui.

## **6.2 Jatkotutkimusideat**

Jatkotutkimusta ajatellen, olisi kiinnostavaa saada tutkimustietoa, millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen opiskelijoilla on harjoittelupaikkojensa vuorovaikutussuhteista henkilöstön ja lapsen välillä sekä lapsen sosiaalisen osallisuuden toteutumisesta. Heidän näkökulmansa olisi mielenkiintoinen, koska usein ulkopuoliselle kunkin varhaiskasvatusyksikön toimintakulttuuri avautuu eri tavalla kuin varsinaiselle henkilöstölle. Eteeni ei myöskään ole tullut vastaavaa tutkimusta. Ilmiöitä voisi tutkia suhteessa toisiinsa niin kuin minä olen nyt tässä kandidaatintutkielmassa tehnyt tai sitten pelkästään jompaa kumpaa. Olisi mukava saada tutkittua tietoa myös päiväkodin mahdollisesta pedagogisesta ryhmäsensitiivisyydestä / myötätuntokulttuurista ja sen käytännön toteutuksesta.

Kaikkiin mainittuihin ideoihin toivoisin nimenomaan opiskelijoiden näkökulmaa. Kalliala (2009) nostaa hyvin ilmi, miksi opiskelijoiden on tärkeä päästä näkemään sensitiivistä vuorovaikutusta ja jaettua iloa varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välillä. Jos opiskelija ei pedagogisissa harjoitteluissaan sitä näe, hän ei osaa sitä myöhemminkään kaivata (Kalliala, 2009, s. 34). Siinä on yksi syy lisää, miksi henkilöstön ja lasten välisellä sensitiivisellä vuorovaikutuksella varhaiskasvatuksessa on niin iso painoarvo.

## Lähteet

- Ahonen, L. (2017a). *Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ahonen, L. (2017b). *Vasun käyttöopas*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2017). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*, s. 263-275. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 49(1), pp. 75-81.
- Antila, P. Sensitivt, vägledande samspel inom småbarnspedagogiken. Lehdessä *Lastentarha* 5/17, s. 56-57.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate - challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), pp. 391-406. doi:10.1080/13502930903101594
- Bae, B. (2012). Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns. *International Journal of Early Childhood*, 44(1), pp. 53-69. doi:10.1007/s13158-012-0052-3
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *PROSPECTS*, 41(3), pp. 303-318. doi:10.1007/s11125-011-9200-z
- Costiander, K. & Helin, E. (2018). Osallisuus edellyttää ja edistää jokapäiväisen läsnäolon toimintakulttuuria. Lehdessä *Lastentarha* 5/18, s. 26-28.
- Dalli, C., Jayne White, E., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S.,...& Wang, B. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like?* A literature review. <https://pdfs.semanticscholar.org/7edb/5edf839449dbe95da6e9d7c58d900eb78c4c.pdf> Haettu osoitteesta 17.2.2020.
- Elliot, E. (2009). Dialogue, Listening and Discernment in Professional Practice with Parents and their Children in an Infant Program. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (toim.). *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy*. p. 145-163. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Emilson, A. & Johansson, E. (2009). The Desirable Toddler in Preschool: Values Communicated in Teacher and Child Interactions. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (toim.). *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy*. p. 61-77. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus, 2017. *Osallistava varhaiskasvatus: Uudet näkymät ja työkalut – lopullinen yhteenvetoraportti*. (M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné ja F. Bellour, toim.). Odense, Tanska. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/iece-summary-fi\\_0.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/iece-summary-fi_0.pdf) Haettu osoitteesta 9.2.2020.
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), pp. 91-108. doi:10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x
- Greve, A. (2009). Friendships and Participation among Young Children in a Norwegian Kindergarten. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (toim.). *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy*. p. 78-92. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Harkoma, S. (2018). *Ryhmäsensitiivisyys varhaiskasvatuksen keskiöön*. Blogikirjoitus, 2.11.2018. <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2018/11/02/pedasens-interventiotutkimus/> Haettu osoitteesta 17.3.2020.
- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus - itsestäänselvääkö? *Kasvatus & Aika : kasvatuksen historiallis-yhteiskunnallinen julkaisu*, 11(3), pp. 91-95.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Hännikäinen, M. (2015). The teacher's lap - a site of emotional well-being for the younger children in day-care groups. *Early Child Development and Care*, 185(5), pp. 752-765. doi:10.1080/03004430.2014.957690
- Joerdens, S. H. (2014). "Belonging means you can go in": Children's perspectives and experiences of membership of kindergarten. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), pp. 12-21.
- Juutinen, J. (2018). *Inside or outside?: Small stories about the politics of belonging in preschools*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Juutinen, J. (2015). Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4(2), pp. 159-179.
- Kalliala, M. (2009). *Kato mua!: Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Kangas, J. & Brotherus, A. (2017). Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa – ”Leikittäisiin ja kaikki olis onnellisia!” Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus – Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (s. 197-223). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Kangas, J., Ojala, M. & Venninen, T. (2015). Children's Self-Regulation in the Context of Participatory Pedagogy in Early Childhood Education. *Early Education And Development*, 26(5-6), pp. 847-870. doi:10.1080/10409289.2015.1039434
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S., Pietilä, A., Jääskeläinen, P. & Liikanen, E. (2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: Eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede*, 25(4), pp. 291-301.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. (2012). *Tunne minut!: Turva ja tunteet lapsen silmin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus -tilannekatsaus*. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava\\_varhaiskasvatus.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf) Haettu osoitteesta 15.3.2020.
- Karila, K. (2017). Mitä on varhaiskasvatuksen pedagogiikka? *Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muuttuu: Nyt on pedagogiikan aika!* Lastentarhanopettajaliitto 1/2017, s. 9-11. <https://www.vol.fi/uploads/2018/10/31eded03-pedagogiikanaikajulkaisu-6.pdf> Haettu osoitteesta 17.2.2020.
- Karjalainen, S. (2017). Pieniä kohtaamisia. *Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muuttuu: Nyt on pedagogiikan aika!* Lastentarhanopettajaliitto 1/2017, s. 15-17. <https://www.vol.fi/uploads/2018/10/31eded03-pedagogiikanaikajulkaisu-6.pdf> Haettu osoitteesta 17.2.2020.
- Karjalainen, S., Hanhimäki, E. & Puroila, A. (2019). Dialogues of Joy: Shared Moments of Joy between Teachers and Children in Early Childhood Education Settings. *International Journal of Early Childhood*, 51(2), p. 129. doi:10.1007/s13158-019-00244-5
- Karlsson, L. (2014). *Sadutus: Avain osallisuuden toimintakulttuuriin*. PS-Kustannus, Jyväskylä.
- Kataja, E. (2018a). *Osallisuus käsitteenä ja kasvatustilafilosofiana*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/osallisuus-varhaiskasvatuksessa-videosarja> Haettu osoitteesta 15.1.2020.
- Kataja, E. (2018b). *Osallisuus kokopäiväpedagogiikan ja perushoitotilanteiden näkökulmasta*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/osallisuus-varhaiskasvatuksessa-videosarja> Haettu osoitteesta 15.1.2020.
- Kataja, E. (2018d). *Varhaiskasvattajan rooli osallisuuden edistäjänä – tai estäjänä*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/osallisuus-varhaiskasvatuksessa-videosarja> Haettu osoitteesta 15.1.2020.

- Kataja, E. (2018e). *Vain parasta lapselle – Osallisuuden pedagogiikan kipukynnykset ja mahdollisuudet*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/osallisuus-varhaiskasvatuksessa-videosarja> Haettu osoitteesta 15.1.2020.
- Koivula, M. & Eerola-Pennanen, P. (2018). Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus - Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 249-264). Tampere: Vastapaino.
- Koivula, M. & Hännikäinen, M. (2017). Building children's sense of community in a day care centre through small groups in play. *Early Years*, 37(2), pp. 126-142. doi:10.1080/09575146.2016.1180590
- Laaksonen, V. (2014). *Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laaksonen, V. (2012). Vuorovaikutustaidot ja lasten osallistuminen vertaisryhmässä: Katsaus monitieteiseen tutkimuskirjallisuuteen. *Nuorisotutkimus*, 30(1), pp. 3-19.
- Laine, K., Neitola, M., Auremaa, J. & Laakkonen, E. (2010). Longitudinal Study on the Co-Occurrence of Peer Problems at Daycare Centre, in Preschool and First Grade of School. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 54(5), pp. 471-485. doi:10.1080/00313831.2010.508917
- McMullen, M. & Dixon, S. (2009). In support of a relationship-based approach to practice with infants and toddlers in the United States. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (toim.). *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy*. p. 109-128. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Ojala, M. (2015). *Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf). Haettu osoitteesta 3.10.2019.
- Parviainen, T. (2018). Aivot koodataan lapsuudessa. Lehdessä *Lastentarha* 5/18, s. 44-45.
- Puolimatka, T. (2010). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: Minuuden rakentamisen filosofia.*, Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Puroila, A. & Estola, E. (2012). Lapsen hyvä elämä?: Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 1(1), pp. 22-43.



- Raittila, R. (2013). Pienryhmätoiminta ja leikkialueet: Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 69-94). Tampere: Vastapaino.
- Rajala, A., Kontiola, H., Hilppö, J., & Lipponen L. (2019). Lohdutustilanteet ja myötätuntokulttuuri alle kolmivuotiaiden päiväkotiryhmässä. *Kasvatus*, 50(4), s. 314-326.
- Rautiainen, M., Toom, A. & Tähtinen, J. (2017). Unelma osallisuudesta – kasvatuksella kohti uutta oppimista ja yhteiskunnallista osallisuutta. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus – Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (s.9-27). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Roos, P. (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Tampere: Tampere University Press.
- Roos, P. (2017). Osallisuuden polulla. *Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muuttuu: Nyt on pedagogiikan aika!* Lastentarhanopettajaliitto 1/2017, s. 23-24. <https://www.vol.fi/uploads/2018/10/31eded03-pedagogiikanaikajulkaisu-6.pdf> Haettu osoitteesta 17.2.2020.
- Sajaniemi, N. (2017). Minkälainen on pieni lapsi? *Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muuttuu: Nyt on pedagogiikan aika!* Lastentarhanopettajaliitto 1/2017, s. 6-8. <https://www.vol.fi/uploads/2018/10/31eded03-pedagogiikanaikajulkaisu-6.pdf> Haettu osoitteesta 17.2.2020.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto. [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf) Haettu osoitteesta 11.2.2020.
- Salminen, J. (2018). Kasvattaja lasten kehityksen ja oppimisen tukijana. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus - Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 163-176). Tampere: Vastapaino.
- Salminen, J. (2014). *The teacher as a source of educational support: Exploring teacher-child interactions and teachers' pedagogical practices in Finnish preschool classrooms*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Siren-Tiusanen, H. & Tiusanen, E. (2001). Päivärytmi ja toiminnan rakentuminen. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.), *Pienet päivähoidossa: Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita* (s. 65-89)., Helsinki: WSOY.

- Stratigos, T., Bradley, B. & Sumsion, J. (2014). Infants, Family Day Care and the Politics of Belonging. *International Journal of Early Childhood*, 46(2), pp. 171-186. doi:10.1007/s13158-014-0110-0
- Sumsion, J. & Wong, S. (2011). Interrogating 'Belonging' in Belonging, Being and Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(1), pp. 28-45. doi:10.2304/ciec.2011.12.1.28
- Suomen UNICEF. *YK:N yleissopimus lasten oikeuksista*. [https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf) Haettu osoitteesta 1.10.2019.
- Taggart, G. (2016). Compassionate pedagogy: The ethics of care in early childhood professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(2), pp. 173-185. doi:10.1080/1350293X.2014.970847
- Tast, S. (2017). Lasten vertaissuhteiden pedagoginen rakentaminen ja tukeminen varhaiskasvatuksessa. *Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muuttuu: Nyt on pedagogiikan aika!* Lastentarhanopettajaliitto 1/2017, s. 18-20. <https://www.vol.fi/uploads/2018/10/31eded03-pedagogiikanaikajulkaisu-6.pdf> Haettu osoitteesta 17.2.2020.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540> Haettu osoitteesta 1.10.2019.
- Vienola, V. (2017). Varhaisvuosien eettinen kasvaminen ja oppiminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*, s. 158-177. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Viitala, R. (2018). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 51-77). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Viljamaa, E., Juutinen, J., Estola, E. & Puroila, A.-M. (2018). Puhuvaksi puhuvien pariin: Kommunikaatiomaisema (inklusiivisessa) päiväkotiryhmässä. Teoksessa P. Gränö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.), *Suhteessa maailmaan: ympäristöt oppimisen avaajina* (s. 251-268), Lapland University Press.
- Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. Väitöskirja. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), pp. 197-214. doi:10.1080/00313220600769331
- Zachrisen, B. (2016). The Contribution of Different Patterns of Teachers' Interactions to Young Children's Experiences of Democratic Values during Play. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), p. 179. doi:10.1007/s13158-016-0166-0